



Andreia Filipa Gonçalves **Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar – Um
de Jesus estudo de caso**



**Andreia Filipa Gonçalves
de Jesus**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus avós e à minha mãe pelo incansável apoio, força e coragem que me transmitem.

o júri

presidente

**Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga
Fernandes Tomaz**
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale
professora adjunta da Escola Superior de Educação de Coimbra

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus avós, André Gonçalves e Corália Gonçalves, que diretamente me ajudaram no decorrer deste percurso (sem eles nada disto seria possível de se concretizar), pelo apoio e pela segurança que sempre me oferecem, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha Mãe, Ana Gonçalves, pela disponibilidade, paciência, compreensão e carinho demonstrados ao longo deste período.

Ao meu amigo e companheiro, Pedro Lazera, pela amizade, otimismo, suporte afetivo, pelo incentivo prestado nos momentos de desânimo e pela força dedicada para superar os obstáculos.

À minha babe “Paris”, Cristiana Caldeira, pelos momentos de reflexão partilhada, de interajuda, companheirismo e pela amizade que jamais será esquecida.

Às minhas amigas e companheiras, Sofia Rêgo, Ana Liberato, Cidália Morais e Inês Silva, pelos bons momentos, pelo apoio e amizade demonstrados.

À Sara Raposo, Sílvia Rêga, Marta Bastos, Catarina Peixoto, Tiago Mendes, Bruno Barbosa, Ricardo Silva, Filipe Mota, Juliana Figueiredo e Tiago Nécio, pela amizade e por todo o apoio e incentivo em concluir esta etapa.

À minha orientadora, Gabriela Portugal, agradeço a supervisão, a sua capacidade de compreensão, tão necessária ao longo deste período e um profundo agradecimento por todos os conhecimentos carinhosamente transmitidos ao longo do curso.

Não posso deixar de prestar a minha gratidão às pessoas do Centro Escolar da Léguas, à educadora Laura Abade por todo o apoio, carinho e confiança, por me incentivar a correr riscos, por transmitir e despertar em mim a paixão de trabalhar nesta área; às restantes professoras e assistentes operacionais, que tão carinhosamente me acolheram, permitindo que este trabalho tivesse os seus frutos, o meu obrigado pela colaboração e disponibilidade.

Agradeço à professora Patrícia Simões do Colégio D. José I, pelo conhecimento transmitido, pela confiança, apoio e disponibilidade demonstrada.

A todos os professores do meu curso, que me acompanharam neste percurso e que transmitiram os seus conhecimentos que até hoje se encontram disponíveis.

Aos meus amigos e colegas de curso, que incondicionalmente estiveram ao meu lado nos bons e maus momentos desta etapa.

A todas as crianças com quem tive a alegria de trabalhar e de crescer pessoal e profissionalmente. Para elas o meu profundo agradecimento pois sem a sua participação este trabalho não seria possível.

Obrigada a todos por me ajudarem a conseguir!

Andreia Jesus

palavras-chave

autonomia, crianças, pré-escolar, educação de infância, modelos curriculares, organização de espaço, organização de tempo (...)

resumo

O presente trabalho reflete um estudo de caso desenvolvido com crianças de Jardim de Infância procurando contribuir para a promoção da sua autonomia. Neste contexto, procurou-se implementar diferentes atividades relativas à temática, e consequentemente, estimular a autonomia das crianças. Assim, no presente trabalho descreve-se e analisa-se a autonomia de onze crianças, entre os 3 e os 5 anos, que frequentam a sala do pré-escolar de um Centro Escolar em Ílhavo, atendendo às experiências que estas encontram no contexto.

Para a realização deste estudo utilizou-se uma metodologia mista, assumindo características de estudo de caso e aproximando-se também de uma abordagem de investigação-ação.

A presente investigação permitiu concluir entre outros dados, que a promoção de autonomia traduz-se num desafio constante para o adulto, até porque este tem de continuamente questionar as suas ideias e práticas educativas, no sentido de equacionar o espaço que é dado à criança para esta exercer a sua autonomia.

Da reflexão suscitada pelo desenvolvimento deste trabalho destaca-se a importância de o adulto confiar e reconhecer efetivamente competências no cidadão pré-escolar para o exercício de uma autonomia cada vez mais alargada, fundamental ao desenvolvimento de uma cidadania ativa e empreendedora.

keywords

Autonomy, children, preschool, childhood education, curriculum models, space organization, time organization (...)

abstract

The following work reflects a case study developed with kindergarten children with the objective of promoting their autonomy. Within this context, we tried to implement different activities related to this theme, and thus fostering children's' autonomy. Therefore, the present work describes and analyzes the autonomy of eleven children, between 3 and 5 years old, who attend the preschool classroom of a School Center in Ílhavo, given the experiences they encounter in context.

For this study we used a mixed methodology, assuming case study characteristics and also taking an action-research approach.

The present investigation has concluded among other data, that the promotion of autonomy translates into a constant challenge to the adult, because he must continuously question his ideas and educational practices, in a way that he equates the space that is given to the child in order to exercise his autonomy.

From the reflection raised by the development of this work it is noteworthy the importance of the adults ability to trust and acknowledge effectively the skills of the preschool citizen to exercise an increasingly extensive autonomy, fundamental to the development of active citizenship and entrepreneurship.

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento teórico	3
1.1 Definição do conceito de autonomia	3
1.1.1. Organização do espaço e do tempo no jardim-de-infância	6
1.1.2. Abordagem experiencial	9
1.1.3. A autonomia no modelo curricular MEM (Movimento da Escola Moderna)	12
1.2. Enquadramento Normativo da ação do educador, por referência à educação para a autonomia	15
II – Estudo Empírico	21
2.1. Objetivos do estudo	21
2.2. Metodologia	23
2.3. Método de Recolha de Informação	24
2.4. Caracterização geral do espaço e rotinas da sala de JI	25
2.5. Comportamento autónomo das crianças	31
III – Intervenção pedagógica	33
3.1. Introdução do quadro das presenças.....	33
3.2. Sequências ou frisos orientadores de comportamentos (casa de banho e jogos de tabuleiro)	35
3.3. Quadros organizadores na utilização de áreas de atividades	37
3.4. Tarefas de responsabilidade individual (distribuição do leite, marcação dos estados do tempo, relógio das rotinas, ajudante do dia)	40
3.5. Análise dos efeitos ou resultados das iniciativas	44
Considerações finais	51
Referências Bibliográficas	53

Índice de figuras

Figura 1. O esquema do templo.....	10
------------------------------------	----

Índice de tabelas

Tabela 1. Atividades de autonomia infantil (Vallet, 2007)	5
Tabela 2. Organização dos espaços (Barrás, 2002)	7
Tabela 3. Organização do tempo segundo necessidades e interesses (Barrás, 2002)	8
Tabela 4. Ferramentas de orientação do MEM (Folque, 2008)	15
Tabela 5. Síntese dos fundamentos que assentam as OCEPE (ME. 1997)	16
Tabela 6. Áreas de conteúdo do desenvolvimento pessoal e social (Ministério da Educação, 1997)	16
Tabela 7. Síntese do Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, 2001) .	19
Tabela 8. Caracterização do grupo alargado	22
Tabela 9. Síntese das rotinas diárias comuns	29
Tabela 10. Comportamento autónomo inicial - ficha 1g adaptada do SAC (Portugal & Laevers, 2010)	32
Tabela 11. Comportamento autónomo final - ficha 1g adaptada do SAC (Portugal & Laevers, 2010)	45
Tabela 12. Nível de autonomia das onze crianças após implementação de atividades	47

Índice de gráficos

Gráfico 1. Nível de autonomia das onze crianças observadas após a implementação das atividades	48
Gráfico 2. Nível de autonomia das crianças com 3 anos de idade	49
Gráfico 3. Nível de autonomia das crianças com 4 anos de idade	50
Gráfico 4. Nível de autonomia das crianças com 5 anos de idade	50

Índice de ilustrações

Ilustração 1. Quadro das presenças	34
Ilustração 2. Friso de utilização do tabuleiro dos jogos	35
Ilustração 3. Friso da casa de banho (feminino e masculino)	36
Ilustração 4. Espaço da casinha	38
Ilustração 5. Espaço das construções	38

Ilustração 6. Espaço do computador	38
Ilustração 7. Tarefa de responsabilidade individual	40
Ilustração 8. Relógio das rotinas diárias	41
Ilustração 9. Crachás de identificação.....	41

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Universidade de Aveiro (UA). Em articulação com as unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Investigação Educacional (SIE), foi desenvolvido um projeto junto de um grupo de crianças, tendo como objetivo principal a promoção da sua autonomia. Realizando-se o estágio em grupos de duas estagiárias, toda a conceção e desenvolvimento do projeto aconteceu em parceria. Este estágio de PPS decorreu junto de um grupo de crianças do pré-escolar, sob supervisão da docente titular e da orientadora da UA.

Inicialmente, o interesse pela temática *autonomia* envolveu uma pesquisa bibliográfica exploratória, realizada ainda durante o primeiro semestre de PPS, em contexto de 1.º CEB e, depois, já em contexto de pré-escolar, foi realizada uma intervenção, com o objetivo de compreender o processo e possíveis efeitos de uma intervenção visando a promoção da autonomia, junto de um grupo de crianças em contexto de jardim-de-infância.

Assumindo que a autonomia é muito importante no desenvolvimento de cidadãos ativos e empreendedores e considerando que pode e deve ser trabalhada na ação quotidiana dos educadores/professores, considerámos o estudo desta temática como muito importante no nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Devido à complexidade e circunstâncias de realização do estudo, este será abordado através de uma abordagem qualitativa com carácter de estudo de caso envolvendo uma componente de investigação-ação.

Numa primeira parte deste relatório, apresenta-se um enquadramento teórico em que se pretende definir o conceito de autonomia. Refere-se a organização do espaço e do tempo no jardim-de-infância e expõe-se a autonomia em contextos de infância segundo a abordagem da educação experiencial e do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Ainda, contextualiza-se a abordagem da autonomia à luz de referentes legais que enquadram a ação do educador de infância (orientações curriculares para a educação pré-escolar; perfil de desempenho profissional do educador e as metas de aprendizagem). Na segunda parte do relatório descreve-se a intervenção ou estudo empírico, apresentando-se

genericamente o projeto e seus objetivos e tecendo algumas considerações sobre a metodologia investigativa. Faz-se, ainda, a caracterização da realidade do contexto de estágio e do grupo de crianças no início do projeto e segue-se o descritivo e análise da intervenção e consequente avaliação. Finalmente é feita uma conclusão relativamente ao estudo, identificando limitações e salientando implicações para trabalhos futuros e contributos na minha formação pessoal e profissional.

I – Enquadramento teórico

1.1 Definição do conceito de autonomia

A palavra autonomia é frequentemente associada à ideia de liberdade ou independência o que fará com que alguns educadores ou professores não aceitem a autonomia como um objetivo da educação. Assim, torna-se necessário explicitar este conceito e o seu significado.

Nos primeiros anos, a relação mais influente que as crianças têm é com os pais e professores. São as atitudes destes que influenciam o grau em que as crianças aprendem a funcionar autonomamente. Assim, os adultos que são sensíveis aos desejos da criança de se tornar mais independente e que respondem de forma a cooperar com esta, em vez de lhe pedirem obediência, estão a apoiar a sua autonomia e a promover a auto – disciplina (Rodgers, 1998).

Os autores Deci e Ryan (1987) explicam que o conceito de autonomia significa agir de acordo consigo próprio. Referem também que ações autónomas são aquelas que foram tomadas livremente, auto - reguladas por vontade própria, ou seja, a regulação pela escolha é caracterizada pela flexibilidade e pela ausência de pressão.

Segundo Mogilka (1999), a autonomia é a capacidade do individuo se auto - regular, isto é, de definir as suas próprias regras e limites, sem que estas precisem de ser impostas por outrem (Mogilka, 1999). Desta forma, é necessário que a pessoa seja capaz de encontrar um equilíbrio entre as características pessoais e as limitações colocadas pelo meio (Silva, 2008).

De acordo com o autor Kamil's (1984), não chega que as crianças sejam obedientes; o objetivo é que as crianças ajam com convicção pessoal acerca do que está certo. Este objetivo, por vezes, é interpretado de forma errada - permitir à criança fazer o que lhe apetece. Pelo contrário, autonomia significa que a criança tem um papel na determinação do que é certo fazer, baseada nas suas crenças e compreensão, agindo de acordo com elas (Rodgers, 1998).

Segundo Portugal e Laevers (2010) estimular a autonomia das crianças *“Engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na*

sala e um máximo de liberdade para cada criança [...] Neste processo, limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16).

Segundo Arénilla et al (2000), a autonomia comportamental é a capacidade de agir com reflexão e com conhecimento de riscos pessoais e sociais. A autonomia intelectual é definida como a capacidade de ler, escrever, entre outros; sem dependência anormal da ajuda ou do julgamento de outrem (Arénilla, Gossot, Rolland, & Roussel, 2000).

Ainda de acordo com os autores supracitados, o JI tem como objetivo fazer aceder as crianças à autonomia nas ações quotidianas, como por exemplo, despir ou vestir uma peça de roupa; reger-se pelas regras da sociedade que a escola apresenta, entre outras.

Durante a primeira etapa da vida, os seres humanos progridem autonomamente para que se tornem cada vez menos dependentes do adulto. Preparam-se para adquirir maior autonomia física, psíquica e social (Vallet, 2007).

“El niño al que le enseñan a valerse por sí mismo, que aprende a ser cada vez más independiente, más autónomo, sabe que puede seguir avanzando con la ayuda de los adultos que le impulsan a crecer, a no depender” (Vallet, 2007, p. 19). Assim, quando o adulto favorece a aprendizagem da criança, ou seja, quando não atrasa o processo de crescimento, surgem diversas atividades de autonomia que se espera serem realizadas pela criança (tabela 1).

Mover-se e controlar-se no espaço	Sentar-se; pôr-se de pé e andar; correr, saltar e trepar, ...
Jogar	Jogar sozinha e com outras crianças.
Cuidar e ordenar o seu ambiente	Cuidar dos seus brinquedos e material escolar; procurar o que perdeu; não sujar e saber limpar; cuidar e não causar dano no seu ambiente natural.
Ocupar-se da sua higiene	Controlar o esfíncter de dia e de noite; lavar as mãos, a cara e os dentes; tomar banho; deixar os espaços limpos cada vez que os utiliza...
Vestir-se sozinha e escolher a sua roupa	Vestir-se sozinha; colocar a roupa suja no local correto; guardar a roupa no armário; preparar a roupa para o dia seguinte...

Comer de tudo e sem ajuda	Comer sozinha com a utilização de talheres; comer a quantidade necessária; ter horas de alimentação; respeitar normas básicas de comportamento à mesa (ex. comer sentado, mastigar com a boca fechada...)
Dormir no seu quarto	Deitar-se nas horas apropriadas; cumprir com a rotina estabelecida; permanecer na sua cama durante toda a noite...
Superar as crises	Superar os medos; adaptar-se ao centro escolar; lidar com contrariedades...
Conviver	Colaborar com a família em tarefas simples; saber partilhar; ampliar os recursos sociais e resolver os conflitos de convivência.

Tabela 1. Atividades de autonomia infantil (Vallet, 2007)

De acordo com o autor Prieto (2007), para que a criança seja autónoma é necessário atuar da seguinte forma: ensinar passo a passo a atividade e deixar que pratiquem uma e outra vez, corrigindo os erros e motivando para que façam bem numa próxima tentativa.

Uma criança que consiga realizar as atividades referidas anteriormente, vai sem dúvida ter uma autonomia cada vez mais completa, vai crescer, aprender, sentir-se mais segura e conviver com os outros sem imposições. Desta forma, a criança autónoma sente-se bem consigo própria e com os outros, conseguindo realizar os seus desejo (Vallet, 2007).

Segundo Vallet (2007), a criança autónoma sente-se segura; assume responsabilidades; concentra-se e presta atenção; desenvolve a sua capacidade para pensar e atuar com lógica; exercita a sua força de vontade e adquire disciplina interna.

Os autores Portugal e Laevers (2010) consideram que trabalhar a autonomia implica ajudar as crianças na resolução dos seus problemas. Estas necessitam de referências, de estrutura, regras e limites, e os comportamentos observados devem ser refletidos pelo educador.

Assim, os autores supracitados consideram fundamental colocar questões que visam refletir sobre a promoção de autonomia dentro da sala, como por exemplo: *“o adulto oferece autonomia às crianças? [...] É dado espaço às crianças para decidirem acerca do término de uma atividade? Como são resolvidos os conflitos ou problemas com que se*

defrontam as crianças no dia-a-dia? É o adulto que os resolve, ou a criança participa no estabelecimento de acordos, na resolução de conflitos e é ouvida relativamente às regras existentes no JI?” (Portugal & Laevers, 2010, p. 92). É importante identificar os momentos em que a criança é compreendida e onde é promovida a sua autonomia.

1.1.1. Organização do espaço e do tempo no jardim-de-infância

“A educação infantil abrange um amplo coletivo constituído pelas crianças, pelos professores, pelo pessoal não docente e pelos pais. Por isso, ao apresentar a criação de um ambiente adequado, tanto a organização como a distribuição dos espaços deve atender às necessidades de todos e cada um destes coletivos, oferecendo-lhes o conforto e segurança necessários para que a interação de uns e outros se traduza numa convivência gratificante e ao mesmo tempo educativa” (Barrás, 2002)

Quando a criança entra para o jardim-de-infância depara-se com atividades (rotinas), que lhe permitem ir adquirindo as principais aprendizagens sobre si mesma, os outros e o meio imediato. A organização do espaço e do tempo são fundamentais para que as crianças se desenvolvam num ambiente seguro, que faculte experiências variadas e ativadoras de desenvolvimento cognitivo, físico e social.

O espaço deve estar organizado para que todos possam sentir-se num ambiente cómodo, com estímulos necessários para fomentar uma aprendizagem variada. Por sua vez, o tempo e a sua distribuição ao longo do dia, da semana e do ano, marca um determinado ritmo, sendo de extrema importância na aprendizagem de certos hábitos (base de aprendizagens) (Barrás, 2002).

Para Cardona (1999), a organização do espaço e do tempo não pode ser estudada isoladamente - o espaço; o tempo; as atividades e os papéis sociais têm de ser vistos interligados; é necessário respeitar as características individuais de cada criança e possibilitar uma participação ativa na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades desenvolvidas. E para tal, é essencial uma estruturação espaço-temporal bem definida e explícita, permitindo um funcionamento autónomo dentro da sala (Cardona, 1999).

De acordo com Molina e Jiménez (1992), “*as crianças estarão em sintonia com os contextos educativos sempre que estes lhes ofereçam um ponto de contacto com a sua vida e evoquem a sua experiência exterior*” (Barrás, 2002, p. 167). Por outras palavras, os ambientes educativos deverão estar em sintonia com o que as crianças são, sabem e desejam, dispondo de elementos que incentivem a sua curiosidade e otimizem a sua aprendizagem.

Nesta etapa escolar (3-6 anos), o ambiente adquire uma especial importância, pois é a partir desta altura que as crianças alargam os seus espaços de liberdade e autonomia, refletindo-se nos jogos e movimentos. Desta forma, é necessário que conheça um ambiente relaxado; favorecedor do respeito mútuo; estimulante do companheirismo e da solidariedade; potenciador de vivências afetivamente intensas (amor, compreensão, respeito, ajuda,...).

A organização do espaço tem de ser pensada. Neste sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1996), propõem variados espaços que deverão ser tidos em conta na organização de cada grupo (tabela 2) (Barrás, 2002).

Lugares de encontro que favoreçam a conversa entre as crianças: o lugar dos objetos pessoais; a casa de banho no momento em que lavam as mãos; a entrada; entre outros.
Lugares de ação individual ou em pequeno grupo: jogo simbólico; construções; puzzles; entre outros.
Lugares amplos para se mover, saltar; correr e sentir os movimentos amplos do corpo.
Lugares de grande grupo: o tapete onde o grupo se reúne; entre outros.
Lugares para dormir e descansar: dormitório; espaço do tapete com almofadas para descansar e/ou ouvir histórias; entre outros.
Lugares para se mudar ou fazer a higiene: casa de banho, com cabides e armários para colocar objetos de higiene pessoal.
Lugares de ação individual: lugares bem delimitados no espaço da aula, favorecendo a diferenciação por parte das crianças, ordem e manutenção.

Tabela 2. Organização dos espaços (Barrás, 2002)

Segundo afirma Abarca (1994), na organização temporal deve ter-se em conta os objetivos a alcançar e a sequência de atividades adequada para o êxito desse fim (Barrás, 2002).

A planificação das rotinas e da ação educativa e as experiências nelas implícitas devem considerar todos os momentos do dia. A sucessão de atividades na mesma ordem e com frequência diária contribui para dar segurança e confiança às crianças. Assim, Abarca (1994) apresenta dez critérios para a organização do tempo, considerando este um fator fundamental (tabela 3) (Barrás, 2002).

Previsão de tempos de acordo com as necessidades biológicas das crianças: a alimentação; o descanso; a higiene; o jogo; entre outros.	Previsões relativas à adaptação dos novos alunos ao centro: receção diárias das crianças chegadas à escola.
Previsões relativas ao processo de socialização: de maneira progressiva, proporcionando segurança.	Respeito pela globalidade da criança: evitando segmentações arbitrárias.
Previsão de sequências de atividades ou rotinas, que acontecem sempre na mesma ordem: planificação de rotinas e ritmos em sequências coerentes com pontos de referência.	Alternância ação-descanso.
Decisões à volta da organização espaço-tempo: distribuição de espaços para cada grupo.	Participação dos alunos na organização horária e o seu seguimento: assembleias e conversas.
Outros fatores a considerar: idade das crianças; características do grupo; intenções educativas; entre outros.	Conhecimento por parte dos pais de tudo o que se relaciona com a organização horária: adequar a vida familiar à vida escolar.

Tabela 3. Organização do tempo segundo necessidades e interesses (Barrás, 2002)

Cada uma das ações existentes para trabalhar os hábitos necessitará de uma aprendizagem por parte da criança, em função do nível de desenvolvimento. Assim, o grau de autonomia será em função do nível de exigência que cada atividade apresente, contando com a ajuda do adulto sempre que necessário.

As atividades apresentadas, segundo Lurçat (1976), podem ser classificadas segundo o grau de iniciativa que oferecem às crianças: as atividades livres, que se realizam informalmente, a partir da organização do espaço-materiais e que não são diretamente dirigidas pelo educador; e as atividades dirigidas, atividades de grupo que são orientadas pelo educador ou por uma das crianças (Lurçat, 1976).

Tendo em conta a classificação das atividades, uma estrutura espaço-temporal bem definida e explícita é essencial para uma boa familiarização das crianças com a sala de

atividades. Desta forma, *“só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido”* (Cardona, 1999, p. 136).

1.1.2. Abordagem experiencial

A abordagem experiencial procura a melhoria da qualidade do ensino pré-escolar e baseia-se na atitude atenta ao vivido da criança, considerando duas dimensões: o bem-estar emocional e implicação (Portugal & Laevers, 2010).

Estes autores referem que se as crianças apresentam um grau elevado de implicação e de bem-estar estão reunidas as melhores condições para que haja desenvolvimento.

Segundo Portugal e Laevers (2010), esta abordagem tem como base a atitude experiencial, ou seja, *“ [...] pretende ter em consideração as necessidades e interesses das crianças”* e *“a focalização do educador na sua própria corrente de experiências e na da criança”* (Portugal & Laevers, 2010, p. 14). Tem como finalidade a emancipação da criança, assente no enriquecimento do meio, na livre iniciativa da criança e no diálogo experiencial (Aveleira, 2008).

Esta abordagem é fundamentada através do esquema do templo que se apresenta em seguimento (ilustração 1).

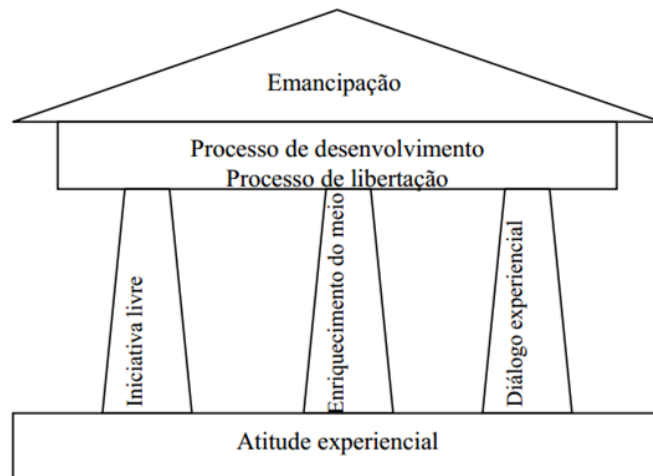


Figura 1. O esquema do templo

Para compreender este esquema, deve-se observar de baixo para cima. A atitude experiencial é a postura que o educador adota quando se coloca no lugar das crianças e experimenta captar as suas vivências, podendo ou não tomar medidas que melhorem as suas práticas (Coelho, 2007).

Segundo Laevers e VanSanden (1997) é através desta atitude experiencial que o educador ativa na criança um processo de libertação e um processo de desenvolvimento. O primeiro permite que a criança aceite, enfrente e assimile problemas emocionais, sentindo-se bem consigo própria; o segundo possibilita o desenvolvimento de várias capacidades novas, a partir de uma determinada atividade (Coelho, 2007).

Segundo Laevers *“quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK [...]”* (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

“O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 21).

Por outro lado, é necessário ter em conta um segundo indicador: a implicação. Esta é *“uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos*

estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

De forma a estimular as crianças nos processos referidos anteriormente, deverão ser trabalhados os três pilares do templo.

O pilar diálogo experiencial/sensibilidade fundamenta-se nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade (Portugal & Laevers, 2010). Remete para todos os momentos em que o educador interage com as crianças, através de palavras, gestos e/ou atitudes (Coelho, 2007), permitindo que a criança tenha a possibilidade de ser ela própria, descobrindo-se e adquirindo confiança e serenidade para as suas explorações pessoais.

O pilar estimulação/enriquecimento do meio refere-se à oferta de materiais diversificados e de atividades estimulantes, de forma a satisfazer interesses e necessidades diversas, ou seja, implica observar e detetar as necessidades e interesses das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Salienta-se a importância das escolhas do educador, no que se refere à introdução de novos materiais, levando o fascínio e entusiasmo para a sala (Coelho, 2007).

Por fim, o pilar autonomia/libre iniciativa indica, por exemplo, que as crianças escolham as atividades em função do seu interesse, podendo o educador delinear um plano de atividades de acordo com os interesses ou necessidades observadas (Coelho, 2007). Assume-se que as crianças quando podem fazer escolhas, optam pelo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, tendo em conta as necessidades de exploração e de saber que aspiram (Portugal & Laevers, 2010). Neste processo, é importante perceber que não podem deixar de existir regras e limites.

Este pilar é particularmente importante, nomeadamente pela importância que tem para a promoção da autonomia da criança, sendo fundamental à consecução da grande finalidade educativa, no esquema do templo descrita como “emancipação”

Através da promoção das variáveis em foco (bem-estar e implicação), procura-se consagrar uma boa educação, atenta à diversidade e diferenciação curricular (Portugal & Laevers, 2010).

Neste âmbito, os autores supracitados apresentam uma proposta de acompanhamento das crianças, focalizada nas variáveis processuais bem-estar e implicação e desenvolvimento

de competências (incluindo ao nível da autonomia), vulgarmente conhecida por Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC).

É através do SAC que se pode desenvolver uma prática experiencial e inclusiva em contexto de educação de infância. A adoção de uma prática mais experiencial e inclusiva permitirá ao educador *“perceber atempadamente quais as crianças em risco de desenvolvimento e organizar o seu trabalho com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento”* (Portugal & Laevers, 2010, p. 17).

1.1.3. A autonomia no modelo curricular MEM (Movimento da Escola Moderna)

A construção de um currículo para a educação pré-escolar pressupõe a imagem que se tem de criança, dos conhecimentos que são escolhidos como sendo os mais relevantes para ela e do meio envolvente (Serra, 2004, p. 43).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi fundado em Portugal (1966) e caracteriza-se pela constituição de grupos heterogéneos, quer pela idade quer pela proveniência sociocultural (Lema, 2011). A introdução à Pedagogia do Projeto, na Europa, está aliada ao movimento da Escola Nova e é muitas vezes referida como sendo uma das abordagens pedagógicas mais frequentes nos jardins-de-infância portugueses.

Para além da relação de educadores e crianças, são promovidos encontros entre educadores e pais, garantindo o envolvimento e implicação das famílias e comunidade.

Segundo Niza, o MEM integra várias idades, *“para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício de interajuda e colaboração formativa que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural”* (Niza, 1998, p. 146). Para as idades precoces, seja qual for o modelo educativo que se adote, este deverá responder aos interesses e às necessidades das crianças a quem é dirigido.

No âmbito desta pedagogia, o espaço detém um carácter indispensável, não devendo ser demarcado pelas quatro paredes da sala de atividades, sendo necessário transformar todo o espaço escolar e extraescolar num espaço educativo. É essencial um espaço que favoreça as trocas entre os elementos do grupo, a interação social, exploração e aprendizagem (Lema, 2011).

Segundo Vasconcelos (1998:143), a sala *“transforma-se no local onde se organiza e regista o saber”*, assim, *“passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança”* (Lema, 2011, p. 40).

No que diz respeito à organização do tempo, é necessária uma negociação entre educadores e crianças, para que estas se sintam parte integrante.

Portanto, esta pedagogia visa a criança como um ser competente e capaz, encorajando-a a colocar questões e a resolver situações problemáticas, favorecendo as aprendizagens significativas. As crianças tornam-se especialistas da sua aprendizagem e o educador oferece a ajuda mais adequada. Ambos contribuem para a aprendizagem de forma complementar, transformando o processo ensino-aprendizagem numa partilha mútua (Lema, 2011).

A organização do espaço totaliza seis áreas de atividades: a biblioteca e documentação; a oficina de escrita e reprodução; o espaço de laboratório de ciências e experiências; o espaço de carpintaria e construções; o espaço de atividades plásticas e expressão artística; o espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”. O ambiente da sala deve ser agradável e estimulante e as paredes devem ser utilizadas como expositores permanentes das produções realizadas pelas crianças (Niza, 1998).

A organização do tempo, segundo Niza (1998), engloba nove momentos distintos: acolhimento; planificação em conselho; atividades e projetos; refeição da manhã; comunicações de aprendizagens feitas; almoço; atividades de recreio; tempo para atividades coletivas e avaliação. Destina-se ainda meio dia por semana, para visitas de estudo e contacto com a comunidade.

Relativamente à planificação e avaliação, estas assumem um carácter diário, semanal e periódico. Os educadores assumem-se como promotores da organização participada e

dinamizadores de cooperação, incentivando as crianças para o espírito crítico. A participação das crianças na planificação de atividades contribui para a autonomia e responsabilização de cada um no trabalho de grupo (Niza, 1998).

Segundo Katz e Chard (1997) *“as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua atividade e a selecionar tarefas que elas próprias possam orientar”* (Katz & Chard, 1997).

A negociação das atividades/tarefas é bastante valorizada, verificando-se uma proatividade das crianças em expor as suas ideias e opiniões. No sentido de sustentar a responsabilidade entre o educador e as crianças durante o processo, foram criadas “ferramentas de orientação”. (Folque, 2008, p. 26) Estas ferramentas auxiliam professores e crianças na organização diária, tanto individualmente como em grupo (tabela 4) e são suporte ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

Ferramentas de orientação	
Quadro das presenças	Tabela mensal de dupla entrada (dias/nomes) em que todas as manhãs as crianças marcam a sua presença assim que entram na sala.
Quadro de atividades	Antes de iniciarem o trabalho, as crianças planeiam e registam as suas escolhas. Aprendem a antecipar as atividades e organizam-se autonomamente através da observação do quadro.
Inventário	Lista construída pelo educador e pelas crianças, onde constam os nomes e imagens dos materiais existentes em cada área. É uma forma das crianças saberem a diversidade de atividades possível de realizar.
Diário da sala	Registo semanal de incidentes, conflitos ou acontecimentos que cada grupo se recorde e queira marcar. Existem quatro colunas de escolha: “gostámos”; “não gostámos”; “fizemos” e “queremos”. Através de desenhos ou pedindo a um adulto, as crianças podem anotar em qualquer altura do dia. No final da semana, durante a reunião coletiva, são analisadas as anotações e discutidas em grupo.
Quadro das regras sociais	Registo de regras criadas coletivamente e de acordo mútuo.
Quadro de responsabilidade	O MEM propõe às crianças tarefas de responsabilidade como cuidar dos materiais; preparar refeições; regar plantas; alimentar os animais ou limpar as

	mesas de trabalho.
--	--------------------

Tabela 4. Ferramentas de orientação do MEM (Folque, 2008)

1.2. Enquadramento Normativo da ação do educador, por referência à educação para a autonomia

As principais orientações normativas relativas à educação pré-escolar estão consagradas no Despacho nº5220/97 de 4 de Agosto (OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar); no Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto (Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância) e nas Metas de Aprendizagem..

Despacho nº5220/97 de 4 de Agosto

As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar são uma referência comum para toda a educação de infância. São caracterizadas por uma abordagem centrada em orientações para o educador e vieram contribuir para uma maior visibilidade à educação pré-escolar (Serra, 2004).

Segundo o despacho supracitado e considerando que *“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”*, criaram-se algumas condições que permitem que as crianças aprendam a aprender e que obtenham sucesso na aprendizagem. Neste sentido, é promovida a autoestima e autoconfiança e desenvolvem-se competências que permitem às crianças o reconhecimento das suas possibilidades e progressos.

Segue-se em o quadro síntese dos fundamentos em que assentam as OCEPE (tabela 5), como também a síntese das áreas conteúdo que correspondem ao desenvolvimento pessoal e social (tabela 6).

<p>Fundamentos e organização das OCEPE, que pressupõe uma articulação integrada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; · O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; · A construção articulada do saber; · A exigência de resposta de todas as crianças.
---	--

Tabela 5. Síntese dos fundamentos que assentam as OCEPE (ME. 1997)

<p>Desenvolvimento pessoal e social</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Educação para os valores; · Desenvolvimento da identidade pessoal e social; · Independência; · Autonomia; · Educação multicultural; · Educação estética; · Educação para a cidadania.
--	---

Tabela 6. Áreas de conteúdo do desenvolvimento pessoal e social (Ministério da Educação, 1997)

Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto

“Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória(...)”
(ME, 1997).

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o currículo com vista à construção de aprendizagens integradas (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, 2001). O currículo serve de guião às decisões do educador e exprime-se como uma programação diária que coincide com o projeto educativo específico de cada jardim-de-infância (Serra, 2004). Neste âmbito, segue-se uma tabela de síntese do Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância (tabela 7).

Conceção e desenvolvimento do currículo no âmbito		
Organização do ambiente educativo	Observação, planificação e avaliação das atividades	Da relação e da ação educativa
<ul style="list-style-type: none"> · Organiza os espaços e os materiais; · Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes; · Organiza o tempo de forma flexível; · Mobiliza e gere os recursos educativos; · Cria e mantém as necessárias condições de segurança. 	<ul style="list-style-type: none"> · Observa cada criança, bem como pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos; · Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências que as crianças são portadoras; · Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo; · Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais; · Avalia numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança e autonomia; · Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da sua iniciativa, do educador, ou fruto da iniciativa coletiva, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos, no grande grupo, no âmbito da escola e comunidade; · Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; · Envolve famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; · Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social da criança e do grupo;

		<ul style="list-style-type: none"> · Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; · Fomenta nas crianças capacidades de realização do trabalho de tarefas e disposições para aprender; · Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.
--	--	---

Tabela 7. Síntese do Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, 2001)

Metas de aprendizagem

Na sequência de trabalhos no âmbito da Educação surge o projeto *Metas de Aprendizagem* que se insere na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional (2011). Este contribui para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar indicadas nas OCEPE. Baseando-se no referido documento, as metas de aprendizagem estão estruturadas pelas áreas de conteúdo, estabelecendo uma sequência das aprendizagens entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

As metas facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progresso, permitindo que todas as crianças possam realizar essas aprendizagens antes de entrarem no 1ºCEB. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador.

Para o presente trabalho considerou-se pertinente destacar algumas metas referentes ao domínio da autonomia, associado ao desenvolvimento pessoal e social: Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança realiza, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se; apertar/desapertar, utilizar a casa de banho, comer utilizando adequadamente os talheres, etc.); Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança identifica os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim-de-infância, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê; Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma. Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança escolhe as atividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.; Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam. As metas referidas destacam a importância do desenvolvimento da autonomia da criança em relação ao adulto.

II – Estudo Empírico

2.1. Objetivos do estudo

“Trabalhar a autonomia e a auto-organização da criança implica ajudar as crianças a serem mais resolventes dos seus próprios problemas [...]” (Portugal & Laevers, 2010, p. 134).

No decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada A1, em contexto de 1.º CEB, identificámos uma significativa falta de autonomia dos alunos dentro da sala e uma enorme dependência do Professor no processo de aprendizagem e nas tomadas de decisão e iniciativa para a realização de diversas atividades. Se as crianças que conhecemos no 1.º CEB evidenciavam estas fragilidades, considerámos ser importante que desde logo, ao nível do pré-escolar, a autonomia fosse eleita como um dos aspetos mais importantes a trabalhar junto das crianças. Assim, dada a importância destas dimensões no desenvolvimento de cidadãos pró-ativos e empreendedores considerámos ter encontrado a temática que gostaríamos de vir a aprofundar e desenvolver para o relatório final de estágio, focalizado na experiência de promoção de autonomia junto de um grupo de crianças do pré-escolar.

Sendo nosso objetivo intervir no sentido de promover a autonomia das crianças, tornou-se necessário, numa primeira fase, caracterizar o contexto no sentido de perceber como é que esta dimensão já era trabalhada com as crianças para, a partir daí, pensar em alargar e introduzir novas propostas indutoras de autonomia. Também, considerou-se importante fazer uma caracterização inicial dos comportamentos das crianças para poder perceber de que forma as novas propostas teriam ou não efeitos a esse nível. Pretendia-se, pois, compreender a forma como as novas propostas eram apropriadas pelas crianças e que comportamentos surgiam com a implementação de algumas iniciativas que procuravam a promoção da sua autonomia.

No contexto de estágio constatou-se que trabalhar a autonomia já era um objetivo da educadora, sendo a nossa proposta de trabalho encarada com muito agrado. De facto, a proposta de implementação de atividades promotoras de autonomia não interferia com a dinâmica já existente da sala. A educadora sempre se mostrou sensível às necessidades de experimentação e exploração das crianças, sendo bastante flexível em relação à realização de planos de trabalho e dando espaço às crianças para que estas desenvolvessem os seus projetos individuais.

A turma é composta por 22 crianças (13 rapazes e 9 raparigas), com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, havendo uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que usufrui de apoio semanal com a professora de ensino especial. O grupo de crianças é muito heterogéneo, não só a nível da faixa etária (tabela 8), bem como ao nível sociocultural. Esta diversidade fez com que o trabalho desenvolvido com o grupo fosse sempre um desafio.

		Género	
		Masculino	Feminino
Idade	3 anos	3	2
	4 anos	4	3
	5 anos	5	4
	6 anos	1	0

Tabela 8. Caracterização do grupo alargado

Sendo o grupo de crianças composto por 22 crianças, muito diferentes entre si e dado o pouco tempo de permanência no contexto do jardim-de-infância (o estágio decorreu em dois dias e meio por semana, ao longo de cerca de 3 meses), foi acordado com a orientadora e com a minha parceira de estágio que cada uma de nós se focalizasse em onze crianças, com vista a evitar uma dispersão do olhar pelo grupo alargado.

2.2. Metodologia

Segundo Cervo (1996, p. 26) *“deve-se disciplinar o espírito, excluir das investigações o capricho e o acaso, adaptar o esforço às exigências do objeto a ser estudado, selecionar os meios e os processos mais adequados. Tudo isso é dado pelo método”*.

Segundo a classificação de Fortin, este projeto trata-se de um estudo de natureza descritiva e de carácter exploratório pois procura *“descrever, nomear ou caracterizar um fenómeno, uma situação ou um acontecimento, de modo a torná-lo conhecido, o que corresponde à investigação exploratória-descritiva”* (Fortin, 1999, p. 52). Para além disso, esta investigação é considerada, segundo a mesma autora como um estudo de caso, pois *“consiste numa investigação aprofundada de um individuo, de uma família, de um grupo ou de uma organização”* (Fortin, 1999, p. 164).

Pilar Serván e Inmaculada Serván (2000:222) consideram estudo de caso como: *“[...] uma metodologia que se mostra especialmente útil, tanto como método de investigação baseado na descrição e análise de uma social determinada, como quando constitui uma estratégia didática para compreender e interpretar factos e situações sociais que nos ajudem a avançar no nosso próprio trabalho profissional”* (Cunha, 2009, p. 73).

Por outro lado, apesar de este estudo assumir características de estudo de caso, aproxima-se, também, de uma abordagem de investigação-ação.

“A investigação-ação obriga os próprios grupos-alvo a assumirem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias, e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar. Avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação” (Vilelas, 2009, p. 194).

Para Kemmis e McTaggart (1988), *“fazer investigação-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa no que fazemos na nossa experiência diária”* (Vilelas, 2009, p. 195).

Assim, pode-se dizer que são características da investigação-ação (Vilelas, 2009) em situação de sala de atividades ou de aulas:

- ✓ Ser realizada pelo próprio professor;

- ✓ Lidar com um problema específico, numa situação determinada e com a aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados.

Assim, foi adotada uma abordagem qualitativa de estudo de caso e com uma componente de investigação-ação porque, além de avaliar o objeto em estudo pretende-se descrever, compreender e analisar a autonomia das crianças, em função das experiências que estas encontram no contexto.

O grupo de estudo caracteriza-se como uma amostra por conveniência - *“é aquela que se obtém sem nenhum plano concebido resultando as unidades escolhidas do produto das circunstâncias fortuitas”* (Vilelas, 2009, p. 247).

A amostra é composta por 11 crianças da sala, escolhidas por ordem alfabética.

2.3. Método de Recolha de Informação

A observação é o uso sistemático dos nossos sentidos na procura dos dados necessários para responder a um problema de investigação. Por outras palavras, *“é perceber ativamente a realidade exterior com o propósito de obter os dados que, previamente foram definidos como de interesse para a investigação”* (Vilelas, 2009, p. 268).

No nosso estudo o método de recolha de informação mais indicado é a observação direta, mais especificamente a observação participante, pois *“o investigador deve em primeiro lugar integrar-se no grupo, comunidade ou instituição em estudo, para, uma vez aí, ir realizando uma dupla tarefa: desempenhar algumas rotinas dentro do grupo, como se a ele pertencesse, ao mesmo tempo que vai recolhendo os dados de que necessita para a investigação”* (Vilelas, 2009, p. 273). Por outras palavras, o investigador integra-se na situação, participa na vida do grupo e estabelece uma relação com os seus membros, sem perturbar o curso normal dos acontecimentos (Cunha, 2009).

De acordo com Polit e Hungler (1995), este tipo de informação é mais fiável que a obtida por meio de entrevistas, *“[...] já que os factos se observam à medida que se produzem e tal como se produzem”* (Vilelas, 2009, p. 274).

2.4. Caracterização geral do espaço e rotinas da sala de JI

Na linha do referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a melhor forma de estas perceberem a funcionalidade do espaço e agirem de uma forma autónoma ou auto-organizada é sem dúvida participarem na sua conceção e organização (ME. 1997).

A forma como o contexto de educação pré-escolar se organiza funciona como um ambiente facilitador, ou não, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. As características destes espaços podem ser diversas e, como tal, a sua influência ao nível da qualidade das experiências das crianças também poderá ser diversa. Não havendo formas únicas de organização do espaço, sendo a diversidade uma riqueza, importa, contudo olhar o espaço e perceber o seu potencial ao nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nomeadamente, ao nível da promoção da sua autonomia. De facto, a organização da sala, no que se refere aos materiais e à disposição do mobiliário influencia a autonomia das crianças, sendo importante que elas compreendam a forma como está organizado o espaço e como pode ser utilizado.

Foi com este olhar que procuramos, aqui, caracterizar e analisar o espaço do jardim-de-infância, onde estagiámos.

O jardim-de-infância em análise pertence a um centro escolar recente, com cerca de um ano, pelo que as condições oferecidas são bastante modernas, acolhedoras e oferecendo diversas áreas para usufruto das crianças.

A área da casinha é composta por camas, armário com roupas de adulto, cozinha com armários e respetivos eletrodomésticos, alimentos e utensílios de plástico, permitindo que as crianças representem o papel do adulto e interajam entre si.

A área do computador permite que as crianças conheçam e desenvolvam capacidades da área da tecnologia e de outras áreas transversais (matemática, língua portuguesa, expressões, entre outras). Desde o manuseamento do rato, que implica a uma coordenação motora e visual; a utilização do programa *Paint* (desenho), que permite construir formas geométricas, utilizar as diversas cores, escrever os nomes como forma de identificação e conhecer outros instrumentos de pintura; os jogos de memória que estimulam a capacidade de concentração e a utilização da internet (sob supervisão de um adulto) que permite

ouvirem músicas do agrado de todos e aprender algumas coreografias. A utilização do computador é de facto uma mais-valia para as crianças, na medida em que estas estabelecem relações entre símbolos e ações.

A área dos jogos oferece às crianças diversos puzzles com imagens coloridas, ajudando a relacionar e compreender as diversas dimensões das peças e o espaço que ocupam no tabuleiro. A forma como as peças encaixam e como as cores se complementam, ajuda as crianças a preverem qual a imagem que vão construir. Os jogos de memória são bastante aliciantes, verificando-se bastante implicação da parte das crianças. Estas encaram os jogos com alguma competição e ficam bastante agitadas na sua vez de jogar, esperando acertar na peça escolhida.

A área da pintura permite a utilização de diversos materiais, como pincéis, canetas, lápis, tesouras, guaches, plasticina e materiais de reciclagem (tampas, rolos de papel, cartão, garrafas, entre outros).

A área da manta possibilita obter diversos momentos de convívio e interação. As crianças sentam-se no chão e partilham novidades, curiosidades, momentos, preocupações, situações vividas na escola e/ou em casa. Durante a semana, o acolhimento matinal assim como a despedida, são realizadas neste canto, onde se cantam músicas e se conversa sobre variados assuntos.

Na sala existem ainda diversos armários de arrumação de material, todos eles com total segurança para as crianças; três mesas grandes com cadeiras, estando os diversos materiais acessíveis às crianças. Esta sala tem janelas (portas) grandes, do comprimento de uma parede, permitindo às crianças uma maior facilidade de acesso ao exterior, para além de usufruírem de bastante luz natural.

Quanto ao espaço exterior, este compreende um campo de futebol e um espaço com escorrega e outras estruturas típicas de espaços exteriores infantis. As crianças têm acesso a materiais como cordas, bolas, arcos e andas. Relativamente ao espaço verde, este é muito escasso, não existindo árvores nem espaços verdes, à exceção da horta. Este espaço não é de utilização livre às crianças, sendo sempre necessária a presença de um adulto.

A organização do espaço e a margem de liberdade concedida à criança, pode permitir, ou não, que esta possa antecipar onde pretende vir a realizar uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram. No caso da nossa sala, uma vez que os objetos e

materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem escolher em função dos seus interesses, concentrarem-se na atividade e nas interações inerentes e num ritmo definido por elas próprias.

A rotina das crianças é organizada conforme uma disposição temporal da distribuição das atividades presentes no cotidiano do jardim-de-infância (tabela 1).

Horas	Duração	Local	Rotina	O que é que as crianças fazem	Apreciação do grau de autonomia conferido às crianças
9:00h	30 minutos	Sala	Acolhimento	Sentam-se na manta e partilham novidades, curiosidades, momentos, preocupações, situações vividas na escola e/ou em casa.	Atividade obrigatória
9:30h	60 minutos	Sala ou espaço exterior	Atividade livre e/ou orientada	Se não existir nenhuma atividade orientada, as crianças podem usufruir livremente dos espaços existentes na sala ou no espaço exterior, se o tempo permitir.	Escolha ilimitada
10:30h	30 minutos	Casa de banho Cantina Espaço exterior e/ou sala	Atividade livre e orientada	As crianças devem lavar as mãos e dirigirem-se para a cantina, onde bebem o leite da manhã. Ao terminarem podem brincar livremente no espaço exterior, mas caso o tempo não permita, podem usufruir dos espaços da sala.	Atividade obrigatória e Escolha ilimitada
11:00h	60 minutos	Sala e/ou biblioteca	Atividade livre e/ou orientada	As crianças podem ter uma atividade orientada ou brincar livremente pela sala.	Atividade obrigatória e Escolha limitada a 3 ou

					4 atividades Escolha considerável com execuções
12h	90 minutos	Casa de banho Cantina Espaço exterior ou sala	Atividade livre e orientada	As crianças devem lavar as mãos e dirigirem-se para a cantina onde almoçam. Ao terminarem poderão brincar no espaço exterior, ou na sala, se o tempo não permitir.	Atividade obrigatória e Escolha ilimitada
13:30h	120 minutos	Sala, biblioteca e/ou espaço exterior	Atividade livre e/ou orientada	As crianças sentam-se na manta, onde são cantadas algumas músicas e onde expõem os seus interesses. Posteriormente podem brincar nos espaços da sala ou exterior e executar uma atividade orientada pelo adulto, se for o caso.	Atividade obrigatória e Escolha limitada a 3 ou 4 atividades Escolha considerável com execuções

Tabela 9. Síntese das rotinas diárias comuns

Tendo em conta a rotina das crianças, observou-se que estas apresentam alguma dependência em relação ao adulto.

O dia inicia-se com um momento da manta, onde todas as crianças devem-se sentar no chão. Neste momento, partilham-se algumas novidades ou curiosidades, assim como se cantam algumas músicas que as crianças desejem. Esta partilha realiza-se ao longo de todo o dia, no entanto, é neste momento que cada criança é ouvida por todos os colegas e obtém um maior protagonismo.

Terminado o momento da manta, seguem-se as atividades que tanto podem ser livres como dirigidas pela educadora. Nas atividades livres as crianças podem optar por brincar em qualquer espaço da sala ou no exterior, e nas atividades dirigidas, algumas crianças são selecionadas para executar o que é proposto. Ao terminarem a atividade, as crianças podem ir brincar e chamar outro colega para realizar a mesma atividade. Esta foi na grande maioria das vezes uma estratégia utilizada pela educadora, permitindo trabalhar com um grupo mais pequeno, mantendo-se a organização de trabalho e possibilitando uma observação mais individual das crianças.

Chegada a hora de ir à casa de banho, a educadora forma uma fila, ainda dentro da sala, dizendo o nome de cada criança que se deve dirigir para perto da porta. Por vezes, esta organização pode ser realizada por uma criança que se tenha voluntariado ou que tenha sido escolhida pela educadora. As crianças dirigem-se assim para a casa de banho e posteriormente para a cantina, onde bebem o leite, mantendo a mesma estrutura organizacional. Na cantina, as crianças sentam-se nos lugares livres e a educadora e/ou a assistente operacional distribuem os pacotes de leite já prontos a beber. As crianças ao terminarem de beber colocam o pacote no balde e dirigem-se para o recreio.

Ao toque da campainha, as crianças dirigem-se para a sala e continuam a realizar a atividade pendente ou qualquer outra atividade livre ou dirigida.

Chegada a hora de almoço algumas crianças vão para casa com os respetivos familiares e as restantes dirigem-se à casa de banho e depois para a cantina. Durante o almoço a grande maioria das crianças não necessita da ajuda do adulto, no entanto, para evitar que a comida arrefeça ou até mesmo para evitar que estraguem comida, as crianças mais pequenas necessitam de uma maior vigilância. Terminado o almoço dirigem-se novamente para o recreio.

Quando entram novamente na sala inicia-se o momento da tarde na manta. Normalmente as crianças conversam sobre o que almoçaram, gostam de cantar e é também quando se introduz um novo tema ou se partilha a próxima atividade a ser realizada.

De várias atividades que poderiam aqui ser mencionadas, as crianças sempre demonstraram maior interesse pelo teatro e pela música. Assim, por diversas vezes a sala era transformada num palco e eram gravadas as atuações das crianças.

2.5. Comportamento autónomo das crianças

A avaliação inicial das crianças foi feita através da utilização do instrumento SAC (Portugal & Laevers, 2010, p. 77)., mais concretamente pelo preenchimento da ficha 1g – diagnóstico geral da situação atual do grupo, considerando níveis de bem-estar e de implicação (indicadores processuais de qualidade) e indicadores de autonomia.

De seguida será apresentada uma adaptação da ficha 1g com os respetivos comentários ao comportamento autónomo (inicial e final) da criança relativamente a alguns aspetos a considerar na rotina diária (tabela 10), como por exemplo: se frequenta a casa de banho sozinha e se todo o processo é realizado corretamente (utilizar a sanita, descarregar o autoclismo, lavar as mãos); se arruma os brinquedos e materiais utilizados sem ser necessária a intervenção do adulto; se sabe vestir-se sozinha; se as refeições são realizadas autonomamente; se faz birras quando contrariada ou se sabe resolver conflitos autonomamente e se partilha livremente as suas ideias e opiniões.

Atividades de diárias – Comportamento autónomo inicial

A criança ...

- a) Resolve conflitos autonomamente;
- b) Arruma o espaço onde brincou sem intervenção do adulto;
- c) É independente dos colegas e autónoma nas suas escolhas;
- d) Participa com opiniões e ideias;
- e) Evidencia destreza na utilização de talheres, principalmente em cortar alimentos, não dependendo do adulto;
- f) Utiliza a casa de banho autonomamente;
- g) Participa nas atividades propostas respeitando as regras e condições acordadas;
- h) Não necessita da intervenção do adulto no momento de beber o leite.

Crianças		Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Verifica-se (✓) / Não se verifica (✗)							
Nomes	Idade	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
A	4			x					x					✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓
B	3				x						x			✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓
C	3				x						x			✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗
D	4				x							x		✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗
E	3					x						x		✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗
F	3				x							x		✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗
G	4				x						x			✗	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓
H	5			x					x					✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓
I	5					x						x		✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
J	4				x						x			✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗
K	5			x						x				✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗

Tabela 10. Comportamento autónomo inicial - ficha 1g adaptada do SAC (Portugal & Laevers, 2010)

III – Intervenção pedagógica

Na primeira fase da prática pedagógica (observação), tal como já foi referido anteriormente, teve-se a possibilidade de conhecer o funcionamento da instituição, os hábitos e rotinas das crianças e a forma de trabalho da orientadora.

Após esta observação surgiram algumas propostas de intervenção procurando implementar um conjunto de iniciativas conducentes a uma alargamento da autonomia das crianças.

De forma a clarificar a intervenção realizada, descreve-se de seguida as iniciativas adotadas, abordando os objetivos específicos e como foram realizadas. São realizadas também as respetivas observações relativamente ao comportamento autónomo das crianças.

3.1. Introdução do quadro das presenças

Esta iniciativa iniciou-se no dia 18 de outubro de 2011 e teve como objetivos:

- ✓ Sensibilizar as crianças para a utilidade deste tipo de registo;
- ✓ Promover a autonomia no preenchimento do mesmo.

De forma a responder a estes objetivos traçados, abordou-se a sequência temporal, associada ao quadro de registo diário das presenças das crianças, explicando qual a sua utilidade e como se aplica no dia-a-dia.

Como apoio e recurso foi realizado um quadro de presenças (ilustração 1).



Ilustração 1. Quadro das presenças

A construção do quadro das presenças partiu de uma história trabalhada na sala. As crianças demonstraram bastante interesse nas personagens e intervenientes, pelo que se decidiu construir o quadro alusivo ao tema. Algumas crianças ajudaram na construção do mesmo e gostaram bastante do resultado final.

Decidiu-se (as estagiárias) que a organização do quadro seria realizada através das fotografias das crianças. Todos os dias de manhã ao entrarem na sala, as crianças teriam de colar (com velcro) a sua fotografia na coluna (dia da semana) correspondente. A ideia agradou bastante às crianças, verificou-se bastante interesse por parte destas em criar esta organização ao invés de ser realizada a chamada oralmente.

A maioria das crianças colocava as respetivas fotografias após verem algum colega a fazê-lo também. Normalmente as crianças D; E; F; I e J colocavam sempre a fotografia no respetivo lugar e, por vezes, lembravam os restantes. Esta questão de lembrar e ajudar os colegas, poderia ser também realizada pela criança responsável por ser o “ajudante do dia”.

De um modo geral, verificou-se que a maioria das crianças se adaptou bem ao preenchimento do quadro, no entanto, esta seria uma tarefa com resultados bastante mais positivos se fosse realizada uma observação num maior espaço de tempo, permitindo uma melhor apropriação da rotina por parte de todas as crianças.

3.2. Sequências ou frisos orientadores de comportamentos (casa de banho e jogos de tabuleiro)

No mês seguinte, no dia 7 de novembro de 2011, apresentámos às crianças uma nova proposta com os seguintes objetivos:

- ✓ Sensibilizar para a funcionalidade e utilidade dos frisos orientadores;
- ✓ Promover hábitos de auto-organização/autonomia nas crianças.

Os frisos orientadores baseiam-se numa sequência de fotografias de crianças do grupo, onde se encontra perceptível o comportamento a adotar na utilização da casa de banho e na manipulação dos jogos de tabuleiro. Realizou-se uma apresentação dos frisos da casa de banho às crianças, com a exploração das várias etapas e com um exemplar para cada género (rapaz e rapariga). Através da exploração, lembrou-se ainda a importância de seguir a sequência apresentada nos esquemas, servindo de referência ou modelo na adoção dos comportamentos adequados. Foi utilizada a mesma estratégia de apresentação com o friso do tabuleiro de jogos. (ilustrações 2 e 3)



Ilustração 2. Friso de utilização do tabuleiro dos jogos



Ilustração 3. Friso da casa de banho (feminino e masculino)

A ideia dos frisos orientadores foi inspirada na rotina das crianças no momento em que todas estavam na casa de banho. As crianças mais novas normalmente esqueciam-se de descarregar o autoclismo ou de lavar as mãos. Era muitas vezes necessária a intervenção do adulto para relembrar alguns dos passos. Assim, foram criados frisos com sequências de comportamentos, protagonizados por crianças do grupo, tendo sido posteriormente colocados na casa de banho. Selecionou-se uma rapariga e um rapaz (mais velhos) e fotografou-se todo o processo a ser desenvolvido na casa de banho, desde entrar sem correr; sentar na sanita; colocar o papel no balde; descarregar o autoclismo e lavar as mãos. A conceção dos frisos para os dois géneros foi sugerida por uma criança ao dizer que “*os meninos não se sentam na sanita*” e como tal, teria de ser colocado o processo de acordo com os dois géneros.

A implementação dos frisos foi um sucesso, procurando as crianças seguir todos os passos por referência às imagens expostas. Chegou-se a pedir a algumas crianças para que apressassem o processo, porque por vezes demoravam algum tempo em querer cumprir tudo à risca. Na realidade, as sanitas passaram a estar bastante mais limpas e as crianças mostravam bastante contentamento e implicação por saberem que estavam a tomar uma boa atitude e a conseguirem seguir todos os passos autonomamente, sem supervisão do adulto.

Tendo sido esta ideia tão bem sucedida, pensou-se em criar os mesmos frisos para a utilização dos jogos de tabuleiro dentro da sala. As crianças brincavam com os puzzles no chão e por diversas vezes se perdiam peças ou deixavam o jogo espalhado sem o arrumar.

Neste sentido, foi colocado um friso animado descrevendo o processo inicial de pegar no jogo, deslocá-lo para a mesa; jogar; arrumar as peças e colocá-lo novamente no armário. As crianças mais uma vez ficaram interessadas em cumprir o processo e saber que conseguiam fazer todas as etapas autonomamente. Verificou-se que o nível de implicação foi bastante razoável, pelo que nunca mais foram colocados puzzles no chão.

3.3. Quadros organizadores na utilização de áreas de atividades

No mesmo mês, no dia 16, apresentámos uma nova proposta com os seguintes objetivos:

- ✓ Envolver as crianças na exploração das funcionalidades dos quadros organizadores;
- ✓ Discutir e estabelecer acordos referentes à sua utilização.

A atividade foi realizada através da apresentação e explicação das funcionalidades dos quadros que apontam possibilidades de ação na sala e permitem a identificação do número de crianças que pode realizar as atividades em simultâneo, permitindo às crianças organizarem-se nos vários espaços disponíveis na sala. Deu-se a conhecer o número de crianças por área e explicou-se que para uma boa organização no espaço será necessário cada um respeitar as regras e autonomamente mediar uns com os outros as permanências nos cantos ou áreas disponíveis. O número de crianças em cada espaço foi estipulado após uma discussão de ideias com a educadora e com algumas crianças que se mostraram interessadas em participar. Incentivou-se as crianças a colocarem a sua fotografia no quadro que define a área em que se encontram, mudando-a de quadro sempre que mudem de área.

Quadros de orientação no espaço (ilustrações 4, 5 e 6).

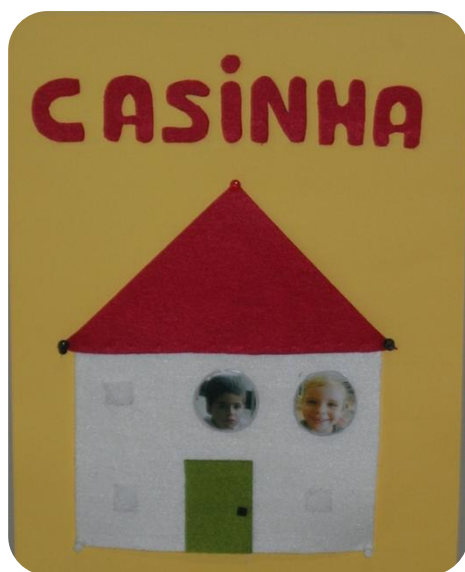


Ilustração 4. Espaço da casinha

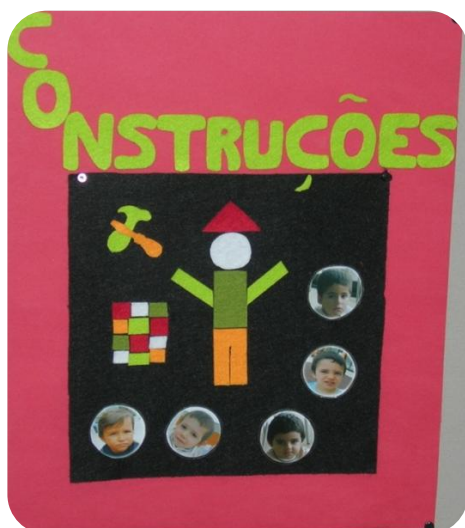


Ilustração 5. Espaço das construções

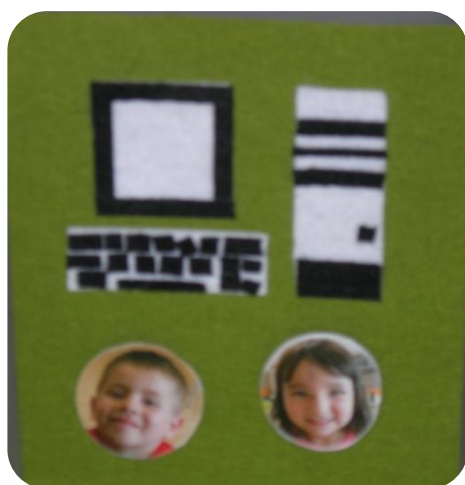


Ilustração 6. Espaço do computador

Para a concretização dos objetivos supracitados foram construídas pelas estagiárias algumas representações em feltro (casinha, computador, ferramentas), nas quais se encontrava estipulado um certo número de crianças para cada área disponível na sala. Este limite foi acordado com as crianças, que sugeriram existir maior capacidade na área da casinha. Foram colocadas as imagens nas áreas correspondentes e criou-se uma caixa onde seriam colocadas as fotografias das crianças. Desta forma, cada criança poderia encontrar a sua imagem e colocá-la na área pretendida. Inicialmente surgiu algum conflito entre as crianças, tendo sido solicitada a presença do adulto por diversas vezes. Tratando-se a temática da autonomia, foi necessário esclarecer em conversa com o grupo que os conflitos existentes teriam de ser resolvidos pelos intervenientes, não existindo a possibilidade de recorrer ao adulto. As crianças mostraram-se recetivas a esta intervenção, tendo surgindo resolução de conflitos através do diálogo e acordos estabelecidos pelas próprias. As áreas onde surgiu maior discussão foram na casinha e no computador, visto este último ser uma novidade para as crianças. Tiveram a oportunidade de interagir em diversas aplicações como por exemplo o *word* (escrita), o *paint* (desenho), o *youtube* (vídeos e músicas, com supervisão do adulto) e jogos interativos. Visto o limite de crianças nesta área ser apenas de duas crianças, surgiu a ideia de estabelecer um determinado tempo para cada par que estivesse no computador. Como as crianças não sabiam ver as horas, ficou estipulado ser o adulto a contar o tempo (aproximadamente 15 minutos) para que houvesse a possibilidade de todos utilizarem o computador.

Os quadros orientadores revelaram ser uma estratégia bastante funcional e benéfica para a sala e para as crianças. Poderiam ainda ser alterados alguns aspetos como por exemplo, não utilizar fotografias das crianças e pedir para que estas fizessem o seu próprio retrato e em vez de ser o adulto a contar o tempo, poderia ser utilizada uma ampulheta para que pudessem ser as crianças a orientar o tempo numa determinada área. Estes aspetos poderiam ser sempre alterados e melhorados dependendo da necessidade de cada sala e do grupo em si, contando também com o tempo existente para a adaptação das crianças.

3.4. Tarefas de responsabilidade individual (distribuição do leite, marcação dos estados do tempo, relógio das rotinas, ajudante do dia)

Ainda neste mês, no dia 23, apresentámos um conjunto de iniciativas com os seguintes objetivos:

- ✓ Apresentar e discutir importância de tarefas de responsabilidade individual
- ✓ Debater e estabelecer acordos referente à sua utilização
- ✓ Sensibilizar as crianças para a assunção de responsabilidades;
- ✓ Incentivar comportamentos autónomos

Foi feita uma apresentação de pictogramas, com os respetivos crachás de identificação das crianças responsáveis pelas tarefas de responsabilidade individual. Pretendeu-se combinar e eleger algumas crianças para assumirem tarefas - distribuir os pacotes de leite, ajudante do dia, ajudante do quadro das presenças, preenchimento do quadro do tempo e atualização do relógio das rotinas - e criar um conjunto de regras que melhorem o dia-a-dia na sala. Esta seleção foi realizada de forma democrática no acolhimento matinal (na manta).

Como apoio e recurso foram criados crachás e quadros (ilustrações 7, 8 e 9).



Ilustração 7. Tarefa de responsabilidade individual



Ilustração 8. Relógio das rotinas diárias



Ilustração 9. Crachás de identificação

As tarefas de responsabilidade individual surgiram no sentido de permitir às crianças desempenharem determinados papéis considerados importantes. Durante o dia surgia sempre a necessidade de ajudar os mais pequenos a desempenhar alguma tarefa, a procurar o chapéu ou até mesmo para ir à casa de banho. Assim, começou a ser pedida a ajuda dos mais velhos, que prontamente se disponibilizavam para o que fosse necessário. Verificou-se também que em determinadas situações, como por exemplo na hora de beber o leite, as crianças estavam muito dependentes da presença do adulto. Ora, considerou-se que em muitas situações não seria necessária a presença do adulto se outras crianças assumissem

certas responsabilidades. Assim, criou-se um pictograma orientado por imagens e cores com os respectivos crachás. De manhã, em conversação com o grupo decidiam-se quais as crianças responsáveis pelas diversas funções. A criança responsável pela distribuição do leite sabia quais as crianças que bebiam leite sem chocolate e com chocolate, dando assim os pacotes. Se eventualmente surgisse alguma dificuldade em colocar a palhinha por exemplo, o ajudante do dia teria que tomar a iniciativa e auxiliar o colega. O ajudante tinha também como função ajudar o adulto quando fosse necessário e estar disponível para o que os colegas precisassem ao longo do dia. Relativamente ao quadro das presenças, existia uma criança que verificava quais os colegas que não colocavam a fotografia na coluna correta ou os que se tinham esquecido. Assim, teria que chamar a atenção e sugerir que colocassem na coluna correspondente ao dia da semana. O quadro do tempo ficava entregue a outra criança que tinha a função de colocar a imagem do estado do tempo durante a manhã e novamente ao final do dia (sol, chuva, nuvens). Esta ideia era debatida pelo grupo sempre que surgia alguma divergência de ideias como por exemplo, *”está sol mas também estão nuvens”*. O relógio das rotinas foi igualmente construído com feltro e evidenciou ser uma estratégia muito bem-sucedida para a compreensão do tempo e das rotinas diárias. Ao introduzir o relógio, as crianças interpretaram-no de uma forma surpreendente, perceberam que estavam representadas todas as ações que realizavam desde que entravam na escola até à hora que saíam. Todos os dias era eleita uma criança e a iniciativa partia de todas. A manipulação do ponteiro de acordo com as imagens fascinava as crianças, por ser algo palpável e com sequência temporal. Uma das crianças confundia sempre o almoço com o lanche e chorava porque a mãe não a ia buscar à escola para lanchar a casa. O relógio foi uma ajuda bastante importante para esta criança, porque através das imagens a criança compreendeu que o dia acabava com o lanche, momento este em que ia para casa. O progresso foi bastante entusiasmante tanto para nós como para as crianças, pois estas auto-organizavam-se ao longo do dia e previam as ações seguintes a realizar.

Através destas iniciativas, procurou-se facilitar a organização das crianças nas rotinas existentes, combinando e elegendo algumas crianças para assumirem algumas tarefas de responsabilidade individual, assim como procurou-se criar um conjunto de regras e acordos/contrato para melhorar o dia-a-dia na sala.

Este conjunto de regras foi aceite pelas crianças e despertou bastante interesse e entusiasmo por parte de algumas. Todos os dias as crianças decidiam qual delas ficaria responsável pelas diversas tarefas e explicavam o porquê das suas escolhas, “*porque é quem se portou melhor*”; “*porque nunca foi*”; “*porque eu quero ser*”; “*quero ajudar*”, entre outras explicações.

Quando alguma criança se esquecia de realizar a sua tarefa, existia sempre alguma mais atenta que a lembrava ou que a realizava no seu lugar. No entanto, estas tarefas nem serem eram cumpridas na totalidade, ou seja, existiam alguns motivos que nem sempre permitiam realizar as tarefas. Por exemplo, por vezes acontecia uma saída de campo; as crianças estavam mais implicadas noutras atividades ou tinham outros interesses ou existia alguma temática que exigia mais atenção por parte destas.

Procurámos, ainda, introduzir “contratos de trabalho” em que as crianças se podiam organizar quanto à forma e quando iriam realizar as suas tarefas, desde que as realizassem dentro de um espaço de tempo combinado (por exemplo, até ao final da semana). O contrato estabelecido com as crianças relativamente ao trabalho pedido diariamente nem sempre funcionou também pelos motivos referidos anteriormente. Dependia na grande maioria das vezes da implicação das crianças e da forma como interpretavam as tarefas. A maioria das crianças esforçava-se por cumprir o que era pedido e sentiam-se satisfeitas e orgulhosas com o próprio trabalho e empenho; outras crianças (minoria) não se interessavam e nem demonstravam preocupação com a realização da tarefa. No entanto, estes acordos foram bastante funcionais relativamente à organização do espaço e do tempo. Por vezes, quando era pedido às crianças para que realizassem alguns trabalhos manuais ou registos, estas explicavam que primeiro iam brincar e posteriormente faziam o que era pedido ou vice-versa. Surgiram ocasiões de crianças referirem “*como está muita gente nas mesas vou agora brincar e depois faço o desenho*”. Esta situação era de facto comprovada, pelo que no final do dia surgiam resultados surpreendentes até de crianças mais pequenas.

3.5. Análise dos efeitos ou resultados das iniciativas

Tendo em conta as rotinas e hábitos diários, assim como as atividades habitualmente desenvolvidas na sala, pôde-se constatar que as crianças evidenciavam um nível de autonomia expectável para as suas idades.

A reavaliação dos indicadores de autonomia das crianças utilizados na fase de diagnóstico permitiu-nos chegar ao seguinte quadro:

Atividades de diárias – Comportamento autónomo final

A criança ...

- a) Resolve conflitos autonomamente;
- b) Arruma o espaço onde brincou sem intervenção do adulto;
- c) É independente dos colegas e autónoma nas suas escolhas;
- d) Participa com opiniões e ideias;
- e) Evidencia destreza na utilização de talheres, principalmente em cortar alimentos, não dependendo do adulto;
- f) Utiliza a casa de banho autonomamente;
- g) Participa nas atividades propostas respeitando as regras e condições acordadas;
- h) Não necessita da intervenção do adulto no momento de beber o leite.

Crianças		Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Verifica-se (✓) / Não se verifica (✗)							
Nomes	Idade	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
A	4			x					x					✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓
B	3				x						x			✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓
C	3				x						x			✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
D	4				x							x		✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
E	3					x							x	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
F	3				x								x	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓
G	4				x						x			✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓
H	5			x					x					✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓
I	5					x							x	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
J	4				x						x			✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
K	5			x						x				✓	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓

Tabela 11. Comportamento autónomo final - ficha 1g adaptada do SAC (Portugal & Laevers, 2010)

Analisando os resultados obtidos relativamente ao comportamento autónomo das crianças, poder-se-á constatar que as alterações mais notáveis correspondem às alíneas a), g) e h).

Esta análise incide na adaptação das crianças relativamente às alterações que ocorreram dentro da sala, tendo sempre como objetivo o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Relativamente à alínea a), verificou-se uma melhoria no comportamento autónomo de certas crianças na resolução de conflitos. A recorrência ao adulto e as birras que decorriam foram substituídas pelo diálogo entre as crianças, resolvendo certos conflitos relativamente à ocupação das áreas da sala.

Quanto à alínea g) verificou-se uma boa adaptação por partes das crianças, entenderam que existem atividades de grupo orientadas pelo educador e que as regras devem ser respeitadas e cumpridas por todos. As crianças compreenderam que existem momentos livres em que podem utilizar todas as áreas da sala e momentos em que é pretendido um certo objetivo comum.

A alínea h) foi uma das alterações mais notáveis. Todas as crianças demonstraram ser autónomas para abrir o pacote de leite e colocá-lo no respetivo local ao terminarem, não tendo sido necessária a intervenção do adulto.

Relativamente às restantes alíneas não surgiram resultados discrepantes, verificando-se que no geral, as adaptações sugeridas relativamente às rotinas diárias foram bem aceites por parte das crianças. A maioria das crianças apresentaram capacidade de serem autónomas, de definir objetivos e mostraram ainda, aptidões para a resolução de problemas e competências sociais ajustadas comparativamente à sua faixa etária.

Uma outra análise dos níveis de autonomia das crianças, com o apoio de questões de orientação propostas no SAC (Portugal & Laevers, 2010) pode ser observada na seguinte tabela (tabela 12).

		Nível de autonomia das 11 crianças da sala do pré-escolar										
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Parâmetros de Observação		Questões de orientação										
Intervenção	A criança é capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?	3	4	3	4	4	5	3	2	4	4	2
	A criança é capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para atingir um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?	3	3	4	4	4	4	3	2	4	4	3
		4	2	3	4	3	4	3	2	4	5	2
		3	3	3	5	4	4	3	3	4	4	2
		2	2	3	5	3	3	3	3	4	4	2
	A criança está altamente motivada para usar a capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?	2	2	3	5	3	3	3	2	4	4	3
		Média de autonomia										
		3	3	3	5	4	4	3	2	4	4	2

Tabela 12. Nível de autonomia das onze crianças após implementação de atividades

Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
1	2	3	4	5

Escala de pontos referente à auto-organização/iniciativa (autonomia), adaptada de “Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças” (Portugal & Laevers, 2010)

Nesta tabela, e tendo em conta a escala de pontos utilizada, verifica-se que a média de autonomia das onze crianças encontra-se entre o médio (grau 3) e o alto (grau 4).

No entanto, também se observa a existência de duas crianças (H e K) com um nível de autonomia baixo (2). Este resultado poderá estar relacionado com dificuldades emocionais e comportamentais, que geram baixos níveis de bem-estar e de implicação. É importante referir também que algumas crianças aqui referenciadas apenas frequentam o jardim-de-

infância durante a manhã, facto que não permite uma análise tão completa quanto o desejado.

Para uma melhor percepção do nível de autonomia das crianças após a implementação das atividades pedagógicas, foi elaborado um gráfico comparativo em função das idades (gráfico 1).

Nível de autonomia das 11 crianças observadas

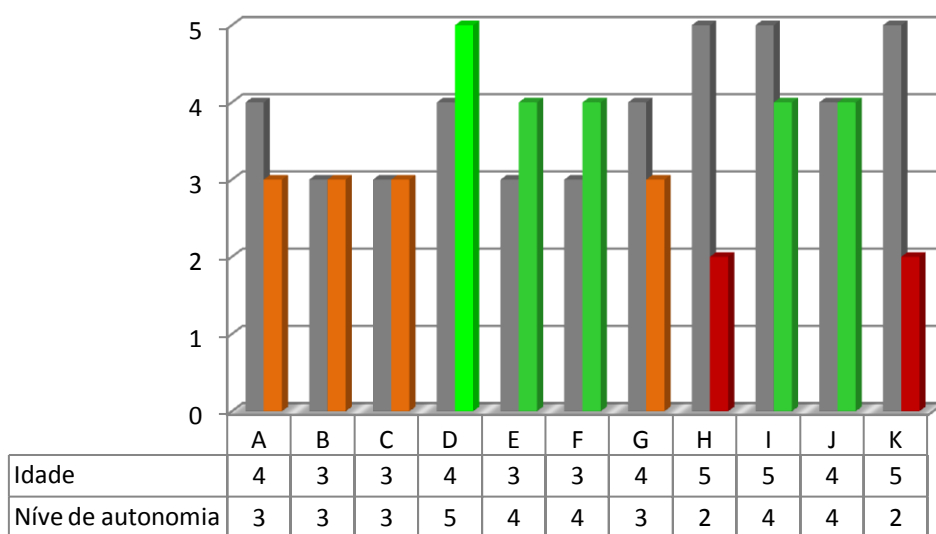


Gráfico 1. Nível de autonomia das onze crianças observadas após a implementação das atividades

Analisando o gráfico 1, poder-se-á constatar que após a implementação do projeto, verificaram-se valores negativos relativamente ao nível da autonomia de duas crianças (H e K). Constatou-se também, que de um modo geral, as restantes crianças conseguiram obter resultados positivos tendo em conta as atividades implementadas.

Este resultados poderão ser justificados devido a um(a) ajustamento/alteração da organização espaço/tempo a que estavam as crianças estavam habituadas, gerando alguma dificuldade de adaptação. Também é de considerar que o tempo de adaptação foi curto, pelo que seria necessário dar continuidade ao estudo, de forma a obter resultados mais fiáveis.

Após análise e reflexão dos dados anteriores conclui-se que as crianças têm alguma dificuldade em gerir instruções ou indicações um pouco mais complexas, num curto

período de tempo. É importante ter em conta, que demasiadas regras também confundem e tornam-se ineficazes.

Tendo em conta os principais indicadores de auto-organização/iniciativa, como por exemplo a idade da criança e o desempenho médio do grupo de crianças selecionado, e aceitando a evidência de que a criança apresenta diferentes níveis de bem-estar e de implicação, pode-se averiguar que os resultados obtidos relativamente à autonomia não são afetados pela idade de cada criança, mas sim pela vontade e motivação de cada uma na realização das diversas atividades.

Faixa etária dos 3 anos

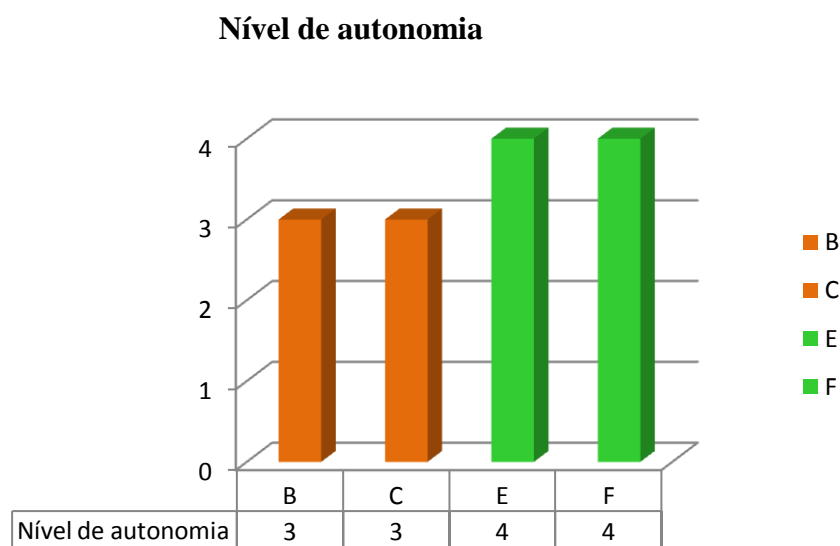


Gráfico 2. Nível de autonomia das crianças com 3 anos de idade

Analisando o gráfico 2, pode-se verificar que as crianças com 3 anos de idade apresentam níveis de autonomia que variam entre: 3 e 4.

Faixa etária dos 4 anos

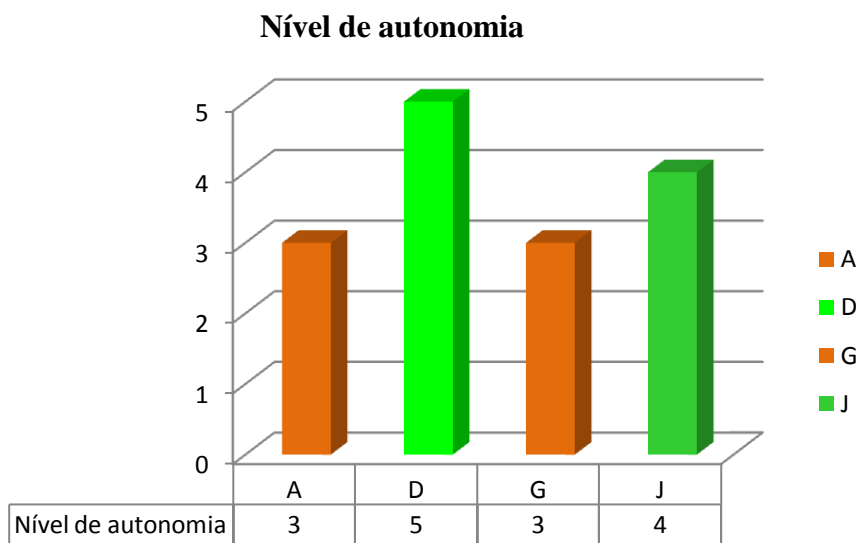


Gráfico 3. Nível de autonomia das crianças com 4 anos de idade

O gráfico 3 apresenta os níveis de autonomia das crianças com 4 anos de idade, que variam entre três valores: 3, 4 e 5.

Faixa etária dos 5 anos

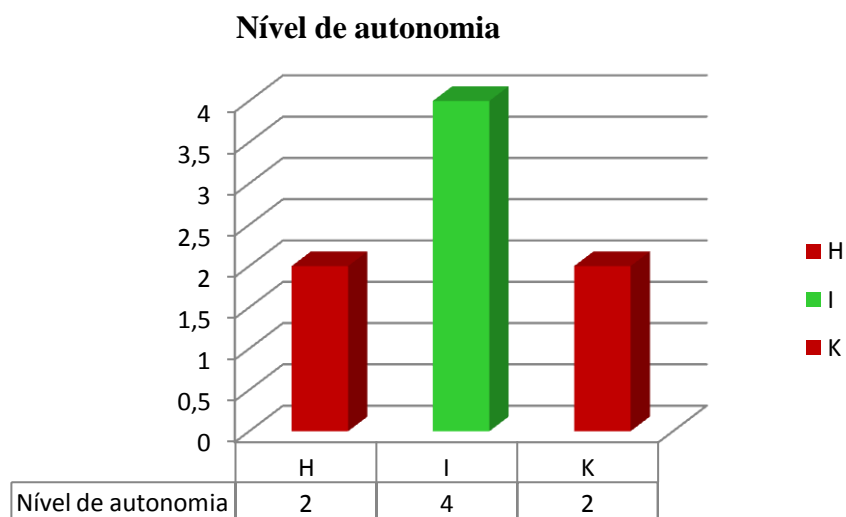


Gráfico 4. Nível de autonomia das crianças com 5 anos de idade

O gráfico 4 apresenta dois níveis de autonomia que variam entre: 2 e 4. Neste gráfico é possível verificar que duas das crianças apresentam valores negativos.

Analisando os resultados dos gráficos anteriores é notável a variação de valores em comparação com as respectivas idades.

As atividades foram implementadas de igual forma para todas as crianças e os resultados obtidos incidem sobre a adaptação de cada criança, assim como a sua implicação em cada momento.

Apenas uma criança com 4 anos de idade obteve o nível 5 de autonomia, apresentando-se valores entre o nível 3 e 4 nas restantes, com a exceção de duas crianças com 5 anos de idade que apresentaram o nível 2, considerado negativo.

Comprova-se que as crianças mais velhas não obtiveram níveis de autonomia mais elevados, assim como as crianças mais novas não apresentam necessariamente níveis de autonomia inferiores.

Considerações finais

Durante a implementação deste projeto houve uma intensa e verdadeira partilha de ideias, perceções e sentimentos, valorização de saberes e experiência entre as estagiárias e a educadora.

Também considero que este estágio foi bastante benéfico na aquisição de conhecimentos e experiências, assim como a liberdade obtida na utilização de variados recursos que potencializaram a exploração do tema em questão, sendo possível alcançar os objetivos previamente determinados. Assim, tornou-se exequível estimular a capacidade das crianças em apresentar e/ou dar ideias; promover a capacidade das crianças em definir objetivos e a organizar-se relativamente a esses mesmos e de um modo geral, promover a autonomia nas crianças.

Em relação aos resultados encontrados, verificou-se que a maioria das crianças é autónoma nos domínios observados, apesar de se terem obtido diferentes níveis de autonomia. Os

níveis mais baixos de autonomia observados no estudo poderão ser explicados pelo facto das crianças não frequentarem o jardim-de-infância durante todo o dia, o que envolve menos tempo para apropriação dos comportamentos de autonomia trabalhados.

Promover a autonomia traduz-se num desafio constante, até porque o adulto tem de questionar continuamente as suas ideias e práticas educativas, no sentido de perceber o espaço que é dado à criança para esta exercer as suas competências de autonomia. Este aspeto foi muito marcante pois permitiu-me refletir sobre as minhas próprias conceções em torno da autonomia e das competências das crianças. De facto, a nossa reflexão em torno deste processo levou-nos a perceber e a questionar a nossa própria atitude e prática pedagógica. Ainda que o nosso objetivo fosse conceder um maior campo de liberdade e de autonomia às crianças, na realidade, sentimos que estamos permanentemente a impor as nossas próprias ideias! Dar espaço à criança parece significar perder espaço de controlo (diretividade) por parte do adulto. Isso não é fácil. Teremos ainda um longo caminho a percorrer no sentido de alterarmos a nossa atitude frequentemente tão caracterizada pela diretividade e pouca confiança nas crianças.

Da reflexão suscitada pelo desenvolvimento deste trabalho destaca-se a importância de o adulto confiar e reconhecer efetivamente competências no cidadão pré-escolar para o exercício de uma autonomia cada vez mais alargada, fundamental ao desenvolvimento de uma cidadania ativa e empreendedora.

Acredito que com a elaboração deste trabalho, esteja a incentivar outros educadores a refletir sobre o espaço dado à autonomia da criança.

Para terminar, penso que o esforço foi recompensado pois o enriquecimento pessoal e profissional que este trabalho trouxe foi enorme.

Referências Bibliográficas

- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M. C., & Roussel, M. P. (2000). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Aveira, A. P. (2008). Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Azevedo, G. A., & Rheingantz, P. A. (7 a 10 de Outubro de 2008). A Abordagem Experiencial e a Observação Incorporada e suas Aplicações na APO. *ENTAC2008*, pp. 2-3.
- Barrás, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: Experiências Educativas - Descoberta de si mesmo* (Vol. 2). Amadora: Marina Editores.
- Bervian, P., & Cervo, A. L. (1996). *Metodologia Científica* (4ª ed.). Sao Paulo: Makron Books.
- Cardona, M. J. (1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância* (Vol. 10). Pro-Posições.
- Coelho, D. M. (2007). *Brincar com o Inglês: um estudo no Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Cunha, M. J. (2009). *Investigação Científica: Os passos da pesquisa científica no âmbito das ciências sociais e humanas*. Ousadias.
- Folque, A. (2008). *The MEM pedagogical model for pre-school. In An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-Schools*. Londres: Universidade de Londres.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação - da Concepção à Realização*. Coimbra: Lusociência.
- II, D. d.-S. (s.d.). Despacho nº 5220/97. Lisboa.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lema, M. C. (2011). *A educação que (nao) conta: práticas pedagógicas de educadoras no encontro da autonomia do jardim-de-infância*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.
- Lurçat, L. (1976). *Uma escola pré-primária*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Marconi, M. D., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas*.
- Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. (30 de Agosto de 2001). *Decreto-lei nº 241*.
- Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e Desenvolvimento do Currículo em Educação Pré-escolar*. Universidade de Aveiro, Ciências da Educação, Aveiro.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prieto, G. B. (2007). *Educar Sin Gritar - Padres y Hijos: Convivencia o Supervivencia*. La esfera de los libros.
- Rodgers, D. B. (1998). *Supporting Autonomy in Young Children. Paper E: Research in Review*.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, F. S. (2008). *Autonomia Comportamental das Crianças Antes de Ingressarem na Escola Primária*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Turato, E. R. (s.d.). *Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa: Construção teórico epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Vallet, M. (2007). *Educar a niños y niñas de 0 a 6 años* (4ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.